https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/60529/62466
DOI https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529

Revista
Actualidades Investigativas
en Educación

ISSN 1409-4703

Fotografias no ensino de História: possibilidades para conscientização e prática da pedagogia crítica

Las fotografías en la enseñanza de la historia: Posibilidades de concienciación y práctica de una pedagogía crítica

Photographs in history teaching: possibilities for raising awareness and practising critical pedagogy

Volumen 25, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-27

Francisco da Chagas Silva Souza

Citar este documento según modelo APA

da Chagas Silva Souza, Francisco. (2025). Fotografias no ensino de História: possibilidades para conscientização e prática da pedagogia crítica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 25*(1), 1-27. https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Fotografias no ensino de História: possibilidades para conscientização e prática da pedagogia crítica

Las fotografías en la enseñanza de la historia: Posibilidades de concienciación y práctica de una pedagogía crítica

Photographs in history teaching: possibilities for raising awareness and practising critical pedagogy

Francisco da Chagas Silva Souza[1]

Resumo: *Baseado na noção de conscientização, desenvolvida por Paulo Freire, neste ensaio, objetiva-se apresentar a fotografia como um recurso pedagógico capaz de gerar curiosidade, reflexão e criticidade no público de estudantes. Desse modo, entende-se que a fotografia pode contribuir para a prática de uma pedagogia crítica nas aulas de História, embora não apenas nessa disciplina. Usam-se como referenciais, obras clássicas de Paulo Freire e estudos acerca do objeto fotográfico e do ensino de História. Argumenta-se que a fotografia, como fonte histórica, não atesta a realidade tal qual ela se apresentava à época em que foi realizado seu registro, sendo este, uma representação da realidade e que está comprometido com determinados interesses. Em sala de aula, as pessoas estudantes devem questionar o conteúdo desse documento sob a orientação e o estímulo dados pelas e pelos docentes. O texto é finalizado com uma sugestão de prática pedagógica crítica com o objetivo de demonstrar que a fotografia, quando bem trabalhada, colabora para o processo reflexivo e para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade em que estão inseridos. Portanto, a fotografia auxilia na transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, elemento essencial nas obras de Paulo Freire.*

Palavras-chave: *fotografia, prática pedagógica, ensino de história, conscientização.*

Resumen*: A partir de la noción de concienciación desarrollada por Paulo Freire, el objetivo de este ensayo es presentar la fotografía como un recurso pedagógico capaz de generar curiosidad, reflexión y criticidad por parte del estudiantado. De esta forma se entiende que la fotografía puede contribuir a la práctica de la pedagogía crítica en diversas clases, en este caso particular, en las de historia. Las referencias utilizadas son de obras clásicas de Paulo Freire y de estudios sobre el objeto fotográfico y la enseñanza de la historia. Se argumenta que la fotografía, como fuente histórica, no da fe de la realidad tal y como era en el momento en que se registró, ya que es una representación de la realidad y está comprometida con determinados intereses. En el aula, el alumnado debe cuestionar el contenido de este documento bajo la guía y el estímulo de sus docentes. El texto concluye con una sugerencia para la práctica pedagógica crítica, con el objetivo de demostrar que la fotografía, bien empleada, contribuye al proceso reflexivo y a la formación de sujetos comprometidos con la transformación de la realidad en que viven. Por lo tanto, la fotografía ayuda en la transición de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, elemento esencial en la obra de Paulo Freire.*

Palabras clave*: fotografía, práctica docente, enseñanza de la historia, concienciación.*

[1] *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró-RN, Brasil. Orcid https://orcid.org/0000-0002-9721-9812*

Dirección electrónica: chagas.souza@ifrn.edu.br

Ensayo recibido*: 17 de junio, 2024*
Enviado a corrección*: 17 de setiembre, 2024*
Aprobado*: 11 de diciembre, 2024*

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

***Abstract**: Based on the notion of conscientization developed by Paulo Freire, the aim of this essay is to present photography as a pedagogical resource capable of generating curiosity, reflection and criticality on the part of students. In this way, it is understood that photography can contribute to the practice of critical pedagogy in History classes, although not only in this subject. The references are classic works by Paulo Freire and studies on the photographic object and the teaching of history. It is argued that photography, as a historical source, does not attest to reality as it was at the time it was recorded, as it is a representation of reality and is committed to certain interests. In the classroom, students should question the content of this document under the guidance and encouragement of their teachers. The text concludes with a suggestion for a critical pedagogical practice with the aim of demonstrating that photography, when used well, contributes to the reflective process and to the formation of subjects who are committed to transforming the reality in which they live. Therefore, photography helps in the transition from naive to critical consciousness, an essential element in Paulo Freire's works.*

***Keywords**: photography, pedagogical practice, teaching history, awareness.*

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.
(Freire, 2022, p. 81)

1. Introdução

É ponto pacífico, hoje, na academia, o reconhecimento da História não como uma ciência objetivista cuja finalidade seja transmitir fatos isentos da subjetividade de quem a escreve. Ao contrário disso, seguindo as transformações porque tem passado a historiografia nas últimas décadas, assume-se aqui o pressuposto de que a "Operação historiográfica" (Certeau, 2008) é uma tecitura na qual estão imbricados um lugar social, uma prática e uma escrita.

Mas, se a História é "fabricada" por alguém a partir de um lugar, portanto, com intencionalidades, ela é, da mesma forma, transmitida e reproduzida em vários suportes e espaços por sujeitos comprometidos com determinados interesses, sejam estes voltados para a preservação do *status quo* ou para a transformação social. Por isso, para Bittencourt (2013), urge que se reflita sobre o ofício de quem escreve e/ou leciona História no sentido de "evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas". (p.14).

Preocupações atuais com o excesso de presenteísmo, o mau uso das mídias nas escolas, a rapidez das transformações e a geração de "passado ultrapassado", como afirma Bittencourt (2013), já estavam nas pautas de pesquisadoras e pesquisadores do ensino de História, em 1996, quando foi realizado o evento que deu origem a uma obra organizada por essa pesquisadora, em 1997, citada anteriormente. Na ocasião, eram discutidas outras formas de ensinar História de modo a romper com o que Paulo Freire (2010) denominou de "educação bancária".

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

As mudanças propostas para o ensino de História estavam ligadas à renovação pela qual passava a historiografia no Brasil, quando, segundo Barros (2019), ampliou-se a compreensão do que sejam fontes históricas. Além dos livros, novos temas e recursos pedagógicos passaram a integrar a prática de ensino conforme se pode perceber nas obras organizadas por Pinsky (2015), Pinsky e Luca (2009), Rodrigues (2017), e no livro autoral de Abud et al. (2013).

Assim, aos poucos, “novas” fontes passaram a ocupar um lugar privilegiado nas aulas de História, a exemplo das imagens de variados tipos, a saber: gravuras dos livros didáticos, fotorreportagens, cenas de vídeos, fotografias de álbuns de família ou de paisagens, cenários, guerras, festas etc.

Neste ensaio, discute-se a importância do uso de fotografias como recurso didático nas aulas de História, vendo-as para além de meras ilustrações ou registros que “expressam” a realidade, mas como um instrumento para a prática de uma pedagogia crítica, a qual depende de um processo de conscientização que, na perspectiva freireana, “...não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 2022, p. 158).

Além de algumas obras clássicas de Freire, este artigo está amparado nos estudos sobre fotografia realizados por Ciavatta (2002, 2004), Kossoy (2002, 2007, 2020), Maud (2004, 2015), Sontag (2004), dentre outras e outros que ajudam a compreender as imagens fotográficas como ferramentas para desencadear o processo reflexivo necessário à conscientização e, com efeito, a uma educação libertadora.

Weffort (2021, p. 9), ao apresentar a obra Educação como prática de liberdade, publicada por Paulo Freire, em 1967, comenta que, para esse educador, a liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados”. Pode-se, com isso, constatar que a educação libertadora está embasada na dialogicidade, na problematização e na reflexão crítica.

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, discute-se a pedagogia crítica e o processo de conscientização necessário à práxis transformadora, segundo Paulo Freire. Em seguida, a fotografia é apresentada não como uma “prova” da realidade, mas como um documento que precisa ser questionado no que diz respeito aos seus objetivos e ao contexto de sua produção. Por fim, defende-se que a fotografia é uma fonte importante para o ensino

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

de História e para a conscientização, visto que pode instigar a curiosidade e a reflexão das pessoas que estudam essa disciplina. Sugere-se, como exemplo, a realização de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e interdisciplinar com o uso de fotografias.

2. Desenvolvimento do tema

2.1 Proposição

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do atual, ampliaram-se as discussões teóricas a respeito do que sejam História, fonte histórica e de como deve ser o seu ensino. Assim, aos poucos, essa disciplina tem deixado de ser apenas uma "matéria decorativa" e adquirido mais importância no currículo escolar. Nesse cenário, novos recursos didáticos passaram a assumir um papel importante nas aulas de História, dentre os quais se destacam as fotografias. No que diz respeito a estas, têm sido comuns os debates e as produções acadêmicas que as veem não como um registro do real, mas como representação.

Enfatiza-se aqui a importância do uso de fotografias nas aulas de História, pois, ao examiná-las com mais acuidade, quem leciona e estuda História encontra aspectos para além do aparente. Logo, considera-se que o registro fotográfico pode e deve ser problematizado nas aulas de História, levando à "descoberta" de outra realidade que não está explícita. Declara-se, portanto, que, ao questionar as fotografias e trazer à tona outras realidades além da aparente naquele objeto, desenvolve-se um processo de conscientização, na perspectiva freireana, e a prática de uma pedagogia crítica.

Tal afirmação pauta-se em dois argumentos principais que serão aprofundados a seguir: 1- a fotografia é um tipo de imagem capaz de mostrar uma realidade que está além do que apresenta de imediato a quem a observa; 2- um estudo crítico desse tipo de imagem contribui para o processo de conscientização e para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, por isso, é vista, neste ensaio, como uma estratégia para se contrapor ao avanço da extrema-direita no Brasil e questioná-la.

2.2 A fotografia para além do aparente

Para Sônego (2010), a fotografia foi e ainda é uma espécie de janela por onde se olha o passado. O autor salienta que esse registro é uma forma de representação que abriu inúmeras possibilidades de análise associadas à construção da imagem. Por conseguinte, ao se tomarem as fotografias como fontes ou objetos de pesquisa é importante desconstruir

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

o aparente de modo a desvendar o que está oculto nestas e, ao mesmo tempo, identificar assuntos/temas enfocados no momento da produção dessas imagens, informar-se acerca de quem fotografou e das tecnologias empregadas à época desse registro. Em outros termos, exige-se que se conheça o contexto em que essas fotografias foram geradas e a utilização da linguagem verbal para se preencher as lacunas e os silêncios deixados nas imagens.

O posicionamento de Sônego (2010) é compartilhado com várias outras pessoas que estudam o objeto fotográfico e este como fonte histórica. Se antes a fotografia estava associada à comprovação inequívoca do real, atualmente tornou-se comum questionar sua veracidade e sua neutralidade, pois se considera a subjetividade de quem registrou os acontecimentos. Consciente ou inconscientemente, há uma intervenção do olhar da fotógrafa ou do fotógrafo que produz o registro de um fato, haja vista que, “mesmo se detendo na ação que se desenrola à sua frente, ou seja, o objeto a ser fotografado, a posição em que irá fotografar ou ângulo escolhido, interferirá no resultado da imagem e em seu sentido” (p.116).

Mauad (2004), amparada na discussão de documento/monumento feita pelo historiador francês Jacques Le Goff, afirma que a fotografia deve ser tratada simultaneamente como imagem/documento – ou seja, índice, marca de uma materialidade passada em que objetos, pessoas e lugares indicam elementos desse passado – e imagem/monumento, ou seja, um símbolo, aquilo que a sociedade selecionou para o futuro. Para ela:

> Da mesma forma que seus antigos donos, o historiador entra em contato com esse presente/passado e o investe de sentido, um sentido diverso daquele dado pelos contemporâneos da imagem, mas próprio à problemática ser estudada. Aí reside a competência daquele que analisa imagens do passado: no problema proposto e na construção do objeto de estudo. As imagens não falam por si só, é necessário que as perguntas sejam feitas. (Mauad, 2004, p. 26)

Kossoy (2007) considera que a fonte iconográfica é uma das mais importantes para o conhecimento do passado, mas adverte que este é “um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar” (p. 29).

Por ocultar histórias, a fotografia é tratada metodologicamente por Ciavatta (2004) como mediação, visto que interpreta esse tipo de imagem a partir do contexto das relações presentes no local e no tempo em que foi produzida. Para a autora, “nem as coisas nem nós mesmos somos apenas o que aparentamos ser”. Daí porque a fotografia que chega a nós

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

"tem seu lado aparente, a imagem propriamente dita, e o lado oculto de sua produção, da história, da técnica com que foi feita, das relações e valores que nortearam a sua realização daquela forma, e não de outra" (p. 45).

Também Sontag (2004) concorda que as fotografias podem ser manipuladas, embora não esconda o seu fascínio por essas imagens: "Colecionar fotos é colecionar o mundo". Outros tipos de imagens como "Filmes e programas de televisão iluminam paredes, reluzem e se apagam; mas, com fotos, a imagem é também um objeto leve, de produção barata, fácil de transportar, de acumular, de armazenar" (pp.13-14). A seguir, essa autora acrescenta que:

> A câmera torna a realidade atômica, manipulável e opaca. É uma visão do mundo que nega a inter-relação, a continuidade, mas confere a cada momento o caráter de mistério. Toda foto tem múltiplos significados; de fato, ver algo na forma de uma foto é enfrentar um objeto potencial de fascínio. A sabedoria suprema da imagem fotográfica é dizer: "Aí está a superfície. Agora, imagine – ou, antes, sinta, intua – o que está além, o que deve ser a realidade, se ela tem este aspecto". Fotos, que em si mesmas nada podem explicar, são convites inesgotáveis à dedução, à especulação e à fantasia. (Sontag, 2004, p.33)

Pelo que foi explicitado até aqui, aduz-se que uma fotografia não se restringe ao encontro entre um acontecimento e quem o registrou, pois a própria ação de fotografar já configura em si um acontecimento. Esses registros têm múltiplos significados e a forma como se apresentam predispõem-se à especulação, à fantasia, à indagação, logo, a aberturas ao movimento de investigação, visto que estritamente a partir da fotografia não se chega a uma compreensão fundamentada acerca da realidade (Sontag, 2004).

Considerando tais limitações das fotografias e os interesses que estas escondem, Kossoy (2002) as analisa a partir da noção de "primeira realidade" e "segunda realidade". Quanto à primeira:

> ... é a realidade do assunto em si *na dimensão da vida passada*; diz respeito, *à história particular do assunto* independentemente da representação posto que anterior e posterior a ela, como, também, ao contexto deste *assunto no momento do ato* do registro. E também a realidade das ações e técnicas levadas a efeito pelo fotógrafo diante do tema – fatos estes que ocorrem ao longo do seu *processo de criação* – e que culminam com a gravação da aparência do assunto sobre um suporte fotossensível e o

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

> devido processamento da imagem, em determinado *espaço e tempo* [ênfases adicionadas]. (p. 43)
>
> No tocante à segunda realidade, esta:
> ... diz respeito à realidade fragmentária do *assunto*, ao mesmo tempo em que é a realidade da representação enquanto tal. É este elo material de ligação ao passado que tomamos como referência, como documento de um dado tema na dimensão da vida, isto é, em sua *primeira realidade*. É justamente a realidade da representação (veículo da memória) que será apreciada, guardada ou destruída fisicamente interpretada enfim [ênfases adicionadas]. (p. 43)

A partir de indicadores constantes nessas imagens, Kossoy (2020) desenvolveu um método de análise e interpretação da fotografia. Trata-se de uma proposta cuja finalidade consiste na desmontagem da imagem, visando à determinação e à identificação dos seus elementos constitutivos (assunto explorado, fotógrafa ou fotógrafo, tecnologia) e de suas coordenadas de situação (espaço, tempo). O autor busca definir, dessa forma, um paradigma aspirando à reconstituição do processo que fez da "primeira realidade", uma representação.

A metodologia formulada por Kossoy considera a fotografia como um "produto final". Esta resulta de um processo de criação, mediante o qual a imagem é elaborada técnica, cultural, estética e ideologicamente, de modo que esse sistema de construção consiste numa espécie de "matéria prima" de trabalho de quem a pesquisa ou a utiliza como fonte de investigação. Os elementos que constituem a imagem e que lhes dão o *status* de documento visual precisam ser desmontados para que seja possível compreender as suas origens e identificar como estes se articulam no seu conjunto, logo, comporta percebê-la em sua complexidade epistemológica (Kossoy, 2007).

Contudo, é preciso advertir para o fato de que a intenção não apenas molda a análise do registro, mas também daqueles que conduziram a sua feitura. É o que afirma Sontag (2004) ao considerar que a atitude de fotografar, assim como a de interpretar, estão fundamentadas por parâmetros ideológicos. Assim, é o sujeito que faz desta fonte um recurso potencial de conhecimento, haja vista que, aquém do olhar e do interesse, a fotografia pouco pode nos revelar. Esta, como material estático, comporta elementos que, ausentes de uma articulação temporal/espacial, são apenas partes de um todo desconhecido.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Em face do exposto, levando para o campo das práticas de ensino, enxergar uma imagem, considerando as suas entrelinhas, o "invisível", é fundamental para o processo de conscientização. Identificar os mecanismos técnicos, estéticos e ideológicos que estão incorporados à sua produção, e ainda revelar a existência de fatores que estão na origem da imagem são mecanismos que apontam um cenário para além da limitação do apenas ver o registro fotográfico.

2.2 Fotografia e conscientização

Neste século, o obscurantismo, o negacionismo, a disseminação de *fake news* e a ascensão da extrema direita no Brasil geram preocupações nas academias de ciências e nas instituições de educação. Sobretudo na Educação Básica, os professores sentem-se ameaçados por alunos, pais e gestores que apoiam as ideias do *Programa Escola Sem Partido* (Souza et al., 2020). Criado, em 2004, pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, esse Programa usa o argumento da liberdade de pensamento e do pluralismo de ideias para "denunciar" o que identificam como "assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas". Assim, as escolas tornaram-se "meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes" (Escola Sem Partido, 2019).

O fantasma dos regimes autoritários também conta com os protestos feitos pelo Movimento Brasil Livre (MBL), desde 2013, quando manifestantes, com as cores da bandeira brasileira, ostentavam faixas pedindo o fim do que chamam de "doutrinação marxista" e da pedagogia freireana (Pina, 2017). Desde essa época, o MBL tem utilizado diariamente as redes sociais para denunciar o que vê como "risco do comunismo". Nesse cenário, não surpreende o fato de o monumento ao Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, ter sido chamado de "lápide da educação" pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do governo do então presidente Jair Bolsonaro (Welle, 2021).

O fortalecimento da ultradireita e a intensidade com que esta se utiliza das redes sociais para a divulgação de fotomontagens, vídeos e folhetos de propaganda, sobretudo para os jovens, certamente traz algumas dificuldades para o ensino de História e de outras disciplinas que se preocupam com a reflexão e a ação emancipatória. Afinal, são várias "verdades" que se encontram à disposição das pessoas, ao passo que não há uma preocupação em "checar os fundamentos e fontes de uma verdade, já que há sempre uma

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

leitura pré-programada dos sujeitos, enviesada, por certo, dos eventos sociais" (Seixas, 2019, p. 125).

Portanto, na contracorrente desse avanço do conservadorismo, urge que se formem sujeitos reflexivos, atuantes, proativos e comprometidos com a transformação social. Para tanto, necessita-se de uma prática pedagógica semelhante à descrita por Mizukami (1986):

> Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. Os conteúdos dos textos analisados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. (pp.101-102)

Em outros termos, Mizukami (2013) se refere a uma pedagogia crítica. Esta "Não naturaliza as desigualdades sociais, ao contrário, compreende-as como construções históricas, e como tal, passíveis de serem desconstruídas ... dá voz e protagonismo aos silenciados, excluídos e marginalizados, compromete-se com eles e dialoga junto deles" (Ribeiro, 2016, p. 528). Considerando que toda educação é um ato político (Freire, 2021, 2022), a pedagogia crítica faz parte de um campo em disputa na formação docente. Desse enfrentamento, participam projetos distintos de educação que, por sua vez, têm concepções diferentes de sociedade e de mundo. Assim, "o campo da formação de professores, além de conflituoso, heterogêneo e disputado, se constitui como intencional, ou seja, jamais neutro ..." (Ribeiro, 2016, pp. 523-524).

Para Zúñiga (2014), ainda que os termos teoria crítica e pedagogia crítica sejam próximos, e alguns pesquisadores os usem de forma indistinta, é necessária uma precisão conceitual. Segundo esse autor, a teoria crítica, cujas origens estão na Escola de Frankfurt, tem um enfoque mais acadêmico e cientificista; já a pedagogia crítica, embora derive diretamente desta, tem um caráter menos explicativo e mais prático. Logo, a pedagogia crítica visa, segundo Zúñiga, "realizar un trabajo educativo basado en el diálogo ..., que le permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que pueden existir"

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

(2014, p.10). A partir dessa conscientização é possível iniciar a construção de uma nova realidade, em que não existam a dominação e a desigualdade.

Embora suas obras o aproximem da pedagogia crítica, Paulo Freire não se autodefiniu como um pedagogo crítico, apesar de ser visto como um destes por Henry Armand Giroux, um dos grandes expoentes da teoria crítica. De acordo com Silva e Campos (2021): “São muitos os pontos de confluência entre Freire e Giroux, mas, talvez, um dos aspectos mais estruturais que sedimenta nexos entre os pensadores seja a comunhão de concepções políticas e as utopias em prol da construção de outra sociedade” (p. 6).

Giroux, ao ser entrevistado por Silva e Campos (2021), afirma que “Freire acreditava que nenhuma sociedade democrática poderia existir sem as instituições que produzem cidadãos críticos e engajados, e que não há democracia sem cidadãos informados e que acreditam que uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que tudo questiona” (p. 9).

É disso que trata Freire (2010) ao defender que “mais do que um ser no mundo”, o ser humano torna-se “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valoriza, que decide, que rompe” (p. 18).

Essas múltiplas facetas de intervenção social conferem aos indivíduos a responsabilidade de construção da própria presença, mediante a iniciativa de moverem-se no mundo regido pela conscientização que converte o “ser objeto” no “ser sujeito” da História. A respeito disso, Freire (2001) realça que os sujeitos não devem eximir-se das suas responsabilidades perante os fatos: “a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insisto tanto na *problematização* [ênfase adicionada] do futuro e recuse sua inexorabilidade” (p. 53).

Conforme Freire (2001), num primeiro momento, a aproximação que o ser humano faz do mundo é ingênua. A conscientização corresponde à passagem da esfera espontânea para uma esfera crítica, quando a realidade se dá como um objeto cognoscível, e esse ser passa a ocupar uma posição epistemológica.

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

> melhor, sem o ato ação-reflexão [ênfases adicionadas]. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (Freire, 2001, p. 30)

Freire (2001) realça a importância da utopia, que, longe de ser vista como algo irrealizável, deve ter como um compromisso histórico o ato de denunciar a desumanização e anunciar a estrutura humanizante. Portanto, "Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos" (p. 32).

Consoante esse educador, a criticidade depende do estímulo à curiosidade (como a que se pode gerar a partir do exame de uma fotografia):

> O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (Freire, 2001, p. 88)

Por assim pensar, Freire (2008) reforça o caráter de incompletude do ser humano e afirma que "O mundo não é. O mundo está sendo ... meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (pp. 76-77). É também categórico ao advertir que: "Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* [ênfases adicionadas]" (p. 77).

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Portanto, consoante Freire (2022), a realidade pode ser modificada quando o ser humano descobre que é também modificável e que pode fazê-lo. A partir disso, o autor elege a conscientização como o primeiro objetivo da pedagogia libertadora, pois gera uma atitude crítica, de reflexão e de ação. Logo, o comprometimento não é um ato passivo, haja vista que implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la.

Relacionada aos elementos que compõem as ideias de Freire acerca da capacidade humana de "ser mais", ou seja, de se reconhecer como um sujeito capaz de mudar a si próprio e a realidade na qual está inserido, é digna de realce a palavra práxis, muito presente nas obras desse educador e que pode ser compreendida como

> ... a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. (Rossato, 2008, p. 325)

Dessa forma, Freire compreende a ação como libertação da consciência que posteriormente torna-se libertação social. Consoante Rossato (2008, p. 325), trata-se de "um processo constante de desacomodação, caminhando para uma outra etapa que, por sua vez, não será definitiva, mas parte de um novo momento também este passageiro. A educação se dá num processo de comunhão". Para esse educador:

> O homem é um ser em situação. Pensar a sua situacionalidade é fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis. Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis. (Oliveira e Carvalho, 2007, p. 221)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Na educação emancipatória, as educadoras e os educadores assumem o compromisso político com a transformação das relações sociais e isso implica em praticar métodos, princípios e valores que levem as educandas e os educandos à não acomodação. Diferente dos animais, os humanos não são seres de ajustamento, mas de integração, daí o porquê de suas lutas pela humanização e contra a opressão. Freire (2021) adverte que talvez a "maior tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir" (p. 60).

Entretanto, embora a pedagogia libertadora de Paulo Freire tenha tomado uma dimensão para além do território brasileiro, sendo as suas obras mais conhecidas traduzidas para vários idiomas, seria injusto não mencionar e dar a devida importância à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) cujo expoente maior é Demerval Saviani, autor de várias obras e artigos, merecendo destaques "Escola e democracia" (2009) e "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" (2012). Entre essas duas concepções pedagógicas (2021) há pontos de aproximação e de afastamentos, conforme pondera Saviani (2021):

> ... ambas consideram que cabe à educação conscientizar as camadas populares para torná-las senhoras do próprio destino atuando para transformar a sociedade fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidades. ... ambas consideram que a educação é sempre um ato político de tal modo que a defesa de um suposto caráter apolítico, neutro e desinteressado da educação não passa de uma maneira de reforçar a submissão da educação à ordem política dominante. ... ambas propõem uma educação crítica que forme pessoas autônomas capazes de desenvolver uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente. (p. 171)

No entanto, apesar de todas essas semelhanças, Saviani (2021, p. 172) apresenta elementos distintivos entre as duas pedagogias:

> ... enquanto a pedagogia da libertação se coloca na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão a partir do qual incorpora contribuições do marxismo, a pedagogia histórico-crítica assume plenamente o marxismo como concepção integral capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados pela humanidade não necessitando, pois, de complementações advindas de outras correntes filosóficas ... Já a Pedagogia da Libertação proposta por Freire apresenta-se

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

> como a versão pedagógica da Teologia da Libertação que opera uma distinção entre materialismo dialético e materialismo histórico entendendo que o materialismo dialético é doutrina e, como tal, é incompatível com a doutrina da Igreja Católica enquanto o materialismo histórico é ciência e, assim sendo, mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade evidenciando os processos de dominação.

Saviani (2021) ainda observa que a pedagogia freireana nasceu e teve como foco a educação popular e de adultos, sendo autônoma e à margem da estrutura escolar. Ao contrário disso, escreve que a PHC nasceu da constatação de que, na época moderna, sob a dominação burguesa, a educação escolar se converteu na "forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas de educação são entendidas. Assim sendo, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao capital na esfera econômica ..." (p. 174).

Apresentados os referenciais teóricos, neste ensaio realça-se a importância da fotografia como instrumento para a prática de uma pedagogia crítica ao estimular as alunas e os alunos à descoberta de outras realidades para além da que está "congelada" naquele documento impresso ou disponível nos livros e nos jornais. A seguir, propõe-se uma metodologia que pode contribuir para esse processo.

3. Proposição

Em um artigo publicado há mais de duas décadas, mas com argumentos ainda muito atuais, Cerri (1999) comenta a respeito dos objetivos do ensino de História. Alerta inicialmente que estes também são históricos, pois se ajustam às necessidades de cada época. Ao discutir acerca dos resultados do ensino dessa disciplina sobre a população, o autor observa que

> A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania ... Deve, pelo exemplo de outros lugares e

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

> outras épocas, colocar o nosso sistema e os nossos valores sob discussão, para que o aluno perceba por si mesmo as limitações e os interesses envolvidos na montagem das estruturas que regem o nosso cotidiano (p. 142).

É com base nas ideias de Freire e nas reflexões de Cerri (1999) sobre as finalidades do ensino de História, que as fotografias são vistas, neste ensaio, como potenciais instrumentos para uma desacomodação, etapa importante para a conscientização, pois tais imagens trazem registros de outras temporalidades, espacialidades e de fatos que, quando estimulada a curiosidade, geram um processo reflexivo.

Nesse sentido, também são merecedoras de destaque as observações de Mauad (2015). Para ela, as fotografias são "pistas para se chegar a outro tempo", pois "revelam aspectos da cultura material e imaterial das sociedades, compondo a relação entre o real e o imaginário social" (p. 86). Conforme a autora, para serem elementos ativos nos processos de ensino e aprendizagem da História, as fotografias devem:

> a) ensejar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado;
> b) ser historicamente identificadas segundo a sua natureza ...;
> c) ser acompanhadas de sua procedência: arquivo, museu, internet, agência de imagem, imprensa, etc.;
> d) ter legibilidade adequada: imagens diminutas ou mal impressas não se prestam a uma leitura visual adequada;
> e) vir acompanhadas de indagações críticas sobre a natureza visual da representação – pintura, foto, filme, mapa –, não somente o conteúdo apresentado;
> f) articular-se à informação verbal de forma complementar não acessória (p. 86).

Mauad (2015) afirma que, uma vez acomodados esses princípios gerais, as imagens auxiliam o "ver e o conhecer", duas ações que devem estar correlacionadas. Nesse processo de "alfabetização visual" dá-se a construção de uma consciência crítica ao levar os educandos a "ultrapassar a superfície visível da imagem e ir além do alcance do simples olhar" (p. 86).

Embora tratem de imagens em um sentido abrangente, Tamanini e Morais (2021, p. 9) salientam que as práticas didáticas com o uso destas melhoram a qualidade do ensino de História: "a exequibilidade de uma atividade pedagógica para a leitura de imagens se firma, porque mostra-se oportunidade para o aluno também exercitar a partilha de preocupações

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

que rodeia seu universo". Portanto, as imagens suscitam a curiosidade epistêmica de que tratou Freire (2001).

Em outro estudo, Morais e Tamanini (2020), ao analisarem imagens de violência nos livros didáticos de História, assim se posicionam:

> Ainda que as imagens suscitem questionamentos, também oportunizam novos olhares sobre o fato histórico, e por consequência, alteram a forma como a História é ensinada. Importa, preparar o aluno para que ele possa arguir sobre as figuras que representam um fato ou um personagem do passado. Acredita-se que o recurso imagético se tornou um suporte para as representações do mundo, cujos elementos que compõem o texto ilustrativo podem também induzir a um ensino producente. (p. 15)

Embora tenham trabalhado com outro tipo de imagem, a pintura, as observações feitas por Tamanini e Morais (2021) demonstram o quanto uma imagem pode estimular a curiosidade das educadas e dos educandos. Em se tratando de fotografias, mais uma vez, realça-se a importância destas para problematizar temas nas aulas de História ao invés de apenas transmitir conteúdos a serem cobrados nos testes, reproduzindo o modelo que Freire (2022) denominou de educação bancária, ou seja, aquela em que "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (p. 81).

A título de exemplos de como é possível utilizar a fonte fotográfica em sala de aula, apresentam-se, a seguir, as Figuras 1, 2 e 3, presentes em uma obra de Ciavatta (2002), acompanhadas de uma sugestão de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Importa destacar que tais figuras são parte de um conjunto de fotografias produzidas por Augusto Malta[2], fotógrafo oficial do prefeito Francisco Pereira Passos[3], no Rio de Janeiro, à época, a capital do Brasil. Conforme a autora, pretendia-se, no início do século XX, fazer dessa cidade a "'vitrine' de um Brasil que se queria civilizado segundo os padrões europeus. Para isso, dizia-se, era preciso 'limpar' a cidade de seus restos coloniais para fazê-la ingressar na civilização" (p. 84).

[2] Augusto Malta (1864-1957) foi um dos mais importantes fotógrafos brasileiros no final do século XIX e início do século XX. Nomeado pelo prefeito Pereira Passos para ser o fotógrafo oficial da Diretoria Geral de Obras e Viação da Prefeitura Municipal, documentou todas as atividades da prefeitura (inaugurações, posses, obras públicas e cenas do cotidiano) não só na sua gestão, mas também nas seguintes.

[3] Francisco Pereira Passos (1836-1913) foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro de 1902 a 1906. Empreendeu uma grande reforma na capital federal com fins de lhe dar um caráter moderno e cosmopolita. Marcada pelo sanitarismo e pelo higienismo social, essa reforma destruiu cortiços (ficando conhecida como "O Bota-Abaixo") e gerou revoltas populares como a reação contra a vacina obrigatória. (Motta, 1992).

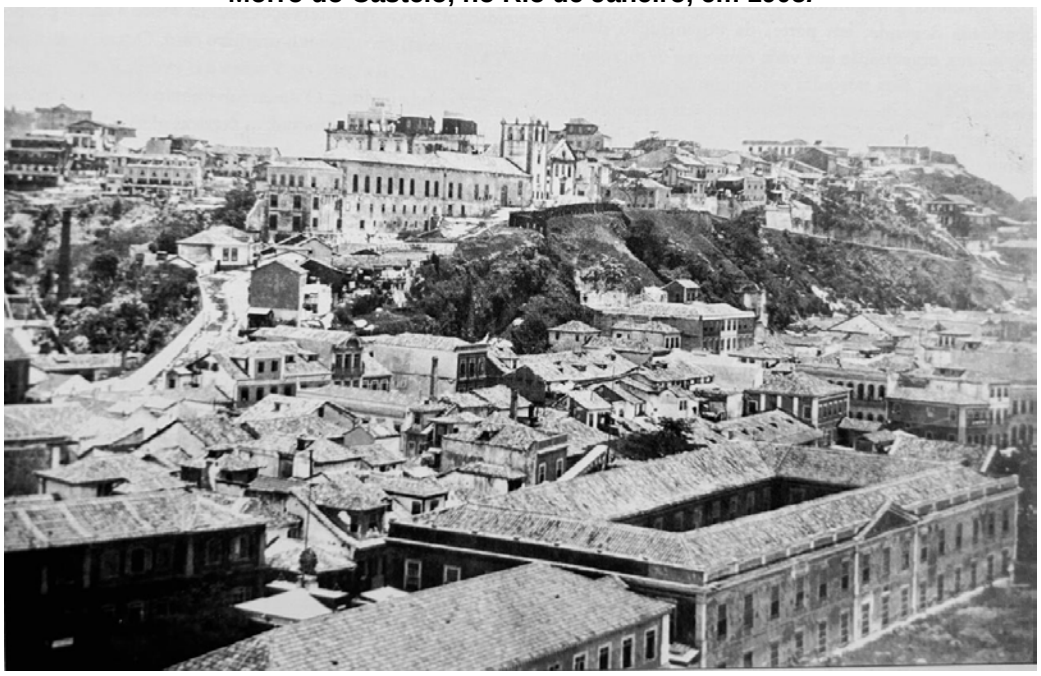
Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Figura 1
Construção da Avenida Central no Rio de Janeiro, em 1905.

Fonte: Ciavatta (2002, p. 105).

Figura 2
Morro do Castelo, no Rio de Janeiro, em 1905.

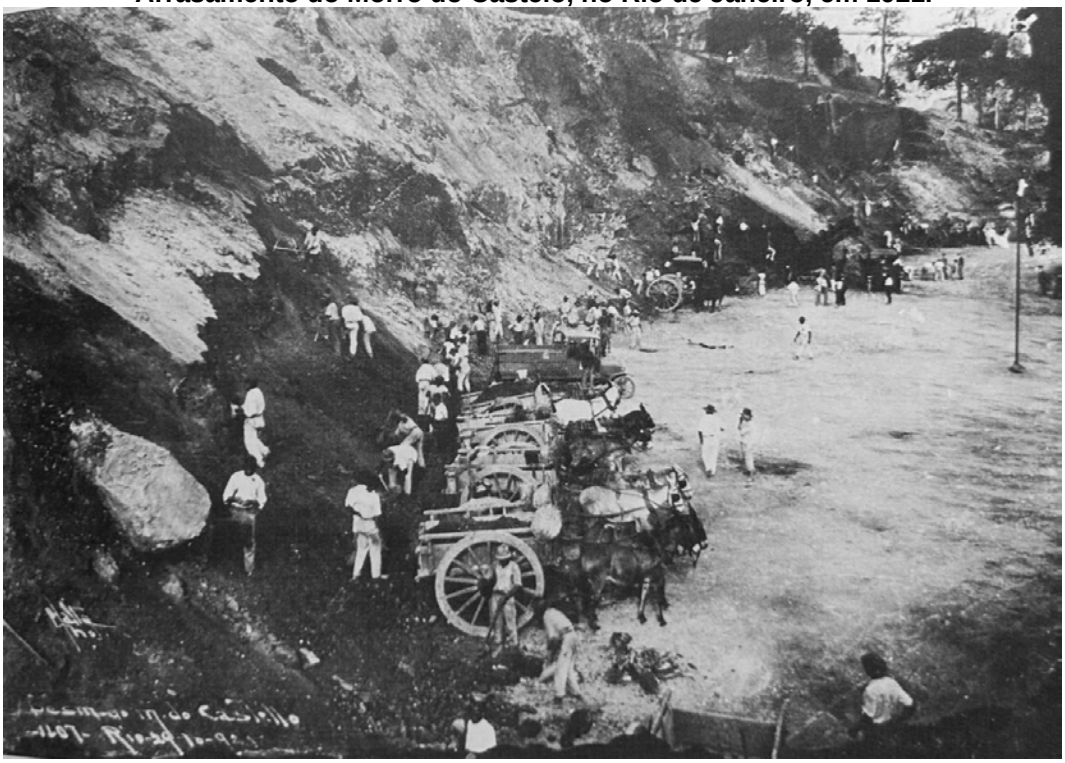


Fonte: Ciavatta (2002, p. 97).

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Figura 3
Arrasamento do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro, em 1921.



Fonte: Ciavatta (2002, p. 107).

As fotografias de Augusto Malta tinham a finalidade de “atestar” as melhorias no espaço urbano da capital federal. Na Figura 1, vemos a construção de uma avenida larga e elegante, inspirada no modelo francês, considerado o mais refinado à época. A Figura 2 apresenta o Morro do Castelo antes da sua total destruição, ocorrida na gestão do prefeito Carlos Sampaio, continuador das reformas iniciadas por Pereira Passos. O registro exibe casas e sobrados (muitos destes eram cortiços onde habitava a população pobre) e uma igreja (nesse Morro, existiam duas: a de São Sebastião dos Capuchinhos e a de Santo Inácio do Colégio dos Jesuítas). A Figura 3 testemunha a demolição do Morro para ampliar o espaço da capital federal. Portanto, as três figuras aludem à chamada “Belle Époque”, quando a ideia de modernidade ganhava força e contrastava com o “atraso” com que eram vistos o século XIX e o Império.

Na possibilidade de essas figuras serem usadas nas aulas de História, sugere-se que a professora ou o professor apropriem-se de um estudo sobre fotografias considerando o que Kossoy (2002) chamou de primeira e segunda realidades. O uso das fotografias provavelmente terá melhor êxito se for solicitada uma pesquisa a respeito do tema que elas abordam. Nesse sentido, endossamos as palavras de Demo (2011) quanto à necessidade de

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

práticas de pesquisas continuamente nas escolas básicas. Para ele: “Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória”. Assim, com o hábito da pesquisa, pode-se problematizar a realidade, ao invés de copiá-la. Com isso, é possível “reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças. É preciso *construir a necessidade de construir caminhos*, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção [ênfases inseridas]” (p.10). Desse modo, a ideia de pesquisa defendida pelo autor choca-se com o que se tornou comum nas escolas: o fato de muitas vezes estas serem usadas apenas para “adiantar” o conteúdo ou para “salvar” estudantes de uma reprovação, como adverte Fonseca (2003).

Considerando que as três fotografias acima tratam das reformas no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século passado, as indagações a serem feitas podem abordar os motivos de tais construções e demolições, o cenário histórico em que ocorreram, o destino dado à população que residia naqueles espaços, as reações desta quanto às mudanças que estavam acontecendo, dentre outras curiosidades a serem estimuladas. No que tange às Figuras 2 e 3, em específico, além dos questionamentos aqui mencionados, é relevante inquirir a respeito do Morro do Castelo, sua importância histórica, sua localização à época, o que foi edificado no espaço ocupado por este, como e porque se deu o seu arrasamento.

Além desses temas, realçamos a necessidade de se saber quem eram os trabalhadores empregados nessas obras, qual o fotógrafo que fez esses registros e por quem foi contratado, e de que maneira essas fotografias foram divulgadas à época pela imprensa. Quanto a isso, pode-se mesmo usar matérias de jornais e examinar o seu conteúdo: Eram elogiosos ou críticos ao fato? Faziam alusão à população atingida? Como tratavam esses acontecimentos na capital federal? Sugere-se ainda que as e os docentes de História aprofundem suas leituras e a das alunas e alunos a partir das obras “A nação faz 100 anos”, de Marly Silva da Motta (1992), “A alma encantadora das ruas”, do jornalista João do Rio (1995) e a dissertação intitulada “Do berço histórico à zona periférica do centro: velhas formas, novos castelos”, de Paulo Cézar de Barros (2006).

Portanto, pode-se perceber que as Figuras 1, 2 e 3 suscitam discussões que vão muito além do que mostram, pois são capazes de levantar indagações não apenas de conteúdos específicos de História. Os três registros feitos por Malta possibilitam um debate interdisciplinar entre História, Geografia, Sociologia, Arte, Física, Química além de outras disciplinas. E, assim, poderão fazer parte de um projeto de pesquisa envolvendo várias disciplinas. Nesse caso, poder-se-ão trabalhar conteúdos como: as técnicas usadas pelos

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

fotógrafos profissionais à época, seus instrumentos de trabalho, o processo de revelação das imagens, o tipo de tecnologia empregada nas obras de engenharia, o planejamento arquitetônico e urbanístico das obras com vistas a “embelezar” a capital do país, os impactos socioambientais gerados por estas, a preservação patrimonial, dentre outras questões.

Portanto, é possível fazer uma “desconstrução da fotografia” ao revelar o contexto de sua produção e o papel desempenhado por quem a produziu, pois, consoante Bittencourt (2008) “Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica. Existe sempre a manipulação da fotografia por ele, apesar da aparente neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico” (p. 367). É o fotógrafo – nesse caso, Augusto Malta – quem escolhe o espaço, as pessoas em determinadas posturas (percebam-se os transeuntes e carruagens percorrendo uma avenida larga e sem obstáculos), os prédios públicos e casarios, a luminosidade (os tipos de lentes influenciam na compreensão da imagem, obscurecem e enfatizam determinados detalhes), os ângulos do que se quer mostrar ou excluir e os objetos que entram ou saem na cena a ser conservada para o futuro.

Em face do exposto, pode-se introduzir a fotografia nas aulas de História como uma fonte a ser interpretada: desvendando a sua autoria (quando possível) e os prováveis motivos que nortearam a escolha do cenário pelo seu autor. Contudo, para chegar ao estágio de discussão do documento fotográfico, deve-se antes ponderar quanto à definição de quais imagens serão utilizadas. Consoante Bittencourt (2008), deve-se escolher “imagens fortes”, ou seja, aquelas capazes de gerar um impacto visual e, assim, desencadear curiosidades e questionamentos.

A fotografia, como todo documento, é uma construção social com seus silêncios e apelos. Resulta da escolha de fatos, e como toda escolha, “esquecem-se” alguns ao passo que se destacam outros. Da mesma forma, motivados por determinadas compreensões acerca dos objetivos de sua disciplina, quem a leciona também escolhe as fotografias que irá usar e, nesse momento, entra em evidência o seu compromisso com a conscientização, nos moldes defendidos por Freire, ou com a manutenção da realidade tal qual ela se apresenta, com todas as suas distinções e exclusões sociais. Significa dizer que não existem escolhas inocentes, neutras por parte da ou do docente. Logo, mesmo que as imagens apresentadas aqui suscitem tantos momentos de reflexão, estas também podem ser usadas de modo contrário como uma maneira de destacar a importância daquelas obras e o progresso que o Brasil vivia há um século. Portanto, tudo depende do compromisso assumido por quem está a lecionar essa disciplina.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Ademais, é preciso ponderar que, no atual cenário do século XXI, o ensino de História e de outras disciplinas, sobretudo das Humanidades, enfrenta sérios desafios em face do consumo em massa de conteúdos veiculados pelas redes sociais. Se, por um lado, algumas destas ajudam a aprofundar e a democratizar os conhecimentos; por outro, não são poucos os canais que estão a serviço da extrema direita, conforme já abordado no início deste ensaio. Na chamada "pós-modernidade", o tempo é "líquido" (Bauman, 2007), as verdades são provisórias e à disposição das pessoas. Comparadas ao *menu*, em um restaurante, escolhem-se aquelas "verdades" que melhor lhe convém. Enquanto isso, na sala de aula, os registros da memória – cada vez mais descartáveis e facilmente adulterados –, exigem das e dos docentes de História, cuidados quanto aos seus usos, além do desenvolvimento de estratégias de convencimento quanto à importância do seu estudo.

Faz-se presente a compressão do tempo e do espaço salientada, há mais de três décadas, por Harvey (2008, p. 219):

> À medida que o espaço parece encolher numa "aldeia global" de telecomunicações e numa "espaçonave terra" de interdependências ecológicas e econômicas - para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras-, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal.

Em face da rapidez com que ocorrem as mudanças e, com estas, a necessidade de se adaptar a algo novo que logo estará obsoleto, Cerri (1999) alerta para o fato de os avanços nas metodologias de ensino de História nem sempre serem bem praticadas por quem leciona essa disciplina, muitas vezes fascinados pelo adjetivo "novo" que as acompanham. Assim, sem a devida fundamentação teórica, é possível que as pessoas, adaptadas a uma estrutura tradicional de ensino, gerem uma má condução desses novos métodos e criem "mais confusão e ojeriza nos alunos, na medida em que não conseguem se adaptar às novas posturas e habilidades exigidas, dissonantes da sua prática escolar anterior" (Cerri, 1999, p. 144).

4. Reflexões finais

Neste ensaio, apresentou-se a fotografia como um contributo para a prática de uma pedagogia crítica ou libertadora. Entende-se que, por meio do registro fotográfico, é possível

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

estimular a curiosidade das pessoas que estudam História na Educação Básica, haja vista que, em busca por respostas às questões levantadas pela e pelo docente, ocorrem reflexões, diálogos, compartilhamentos de ideias e novos questionamentos acerca de um fragmento da realidade que essa imagem apresenta.

Ademais, o ensaio realça a importância da utilização de fotografias como recursos didáticos nas aulas de História, considerando o atual cenário do avanço da extrema direita no Brasil, quando várias “verdades” estão disponíveis nas redes sociais e são consumidas sobretudo pelo público jovem. Nesse cenário, resta, às professoras e aos professores, mostrar que, assim como uma fotografia traz apenas uma parte da realidade e que é necessário lhe fazer indagações, as postagens dos grupos de conservadores também precisam ser questionadas. Em outros termos, a fotografia ajuda no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem comprometidas com a ultrapassagem da “esfera espontânea de apreensão da realidade” atingindo uma “esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 2001, p. 30).

Certamente, é ingenuidade pensar que apenas com algumas fotografias na sala de aula serão formadas pessoas que irão lutar pela transformação social. A conscientização é um processo lento, que depende da participação e do engajamento de muitas educadoras e educadores. Por isso, mais uma vez citamos as palavras do patrono da educação brasileira: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2022, p. 71). Por conseguinte, à medida que os saberes são trocados, são construídos novos saberes, um processo que favorece a autonomia das alunas e dos alunos.

Portanto, convidar estudantes ao questionamento de uma fotografia, atentando-se aos elementos presentes nesta e articular suas informações às dos livros didáticos e de outras fontes buscadas na internet, é uma proposta didática que leva em conta a complexidade desse tipo de documento, bem como a do trabalho de quem escreve e de quem ensina História. Pode-se ainda acrescentar que, ao favorecer reflexões, a educadora e o educador certamente estarão impulsionando o processo de inserção, quando, após a emersão, o ser humano retorna à realidade para transformá-la.

Em síntese, neste ensaio visou-se despertar a atenção para o uso pedagógico de um objeto que, cada vez mais, tem sido consumido. As fotografias, por serem tão banais hoje, não despertam mais a atenção do grande público, principalmente dos jovens, pois muitos

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

destes priorizam seus horizontes para questões contemporâneas. Logo, a fotografia se tornou apenas mais um simples registro feito a qualquer momento e que, logo depois, perde-se em meio a centenas de outras igualmente ignoradas. Com base em tal pressuposto, a atividade proposta neste ensaio leva as alunas e os alunos a valorizarem o potencial de conhecimento que uma fotografia pode oferecer, pois não são figuras que devam ser vistas de modo apressado e superficial. Ademais, a prática pedagógica proposta pode ser executada na forma de um projeto de trabalho com vistas a praticar uma concepção de ensino cujo objetivo central é "a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, sustenta-se numa concepção de história como ciência e disciplina fundamentalmente educativa, nos diversos espaços e tempos de vivência, sobretudo na educação escolar" (Fonseca, 2003, p.118).

5. Referências

Abud, Katia Maria., Alves, Ronaldo Cardoso. e Silva, André Chaves de Melo. (2013). *Ensino de História*. Cengage Learning.

Barros, José D'Assunção. (2019). *Fontes históricas*: *Introdução aos seus usos historiográficos*. Vozes.

Barros, Paulo José de. (2006). *Do berço histórico à zona periférica do centro: velhas formas, novos castelos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp110787.pdf

Bauman, Zygmunt. (2007). *Tempos líquidos*. Jorge Zahar Editor.

Bittencourt, Circe. (2008). *Ensino de História*: *Fundamentos e métodos* (2ª ed.). Cortez.

Bittencourt, Circe. (2013). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: Circe Bittencourt (Ed.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 11-27). Contexto.

Cerri, Luís Fernando. (1999). Os objetivos do ensino de História. *História & Ensino*, 5, 137-146. https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p137

Certeau, Michel de. (2008). *A escrita da História* (2ª ed.). Forense Universitária.

Ciavatta, Maria. (2002). *O mundo do trabalho em imagens: A fotografia como fonte histórica*. DP&A.

Ciavatta, Maria. (2004). Educando o trabalhador da grande "família" da fábrica – a fotografia como fonte histórica. In Maria Ciavatta e Nilda Alves (Ed.), *A leitura de imagens na pesquisa social*: *História, comunicação e educação* (pp. 37-59). Cortez.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Demo, Pedro. (2011). *Pesquisa: Princípio científico e educativo* (14ª ed.). Cortez.

Escola sem Partido. (2019). *Apresentação*. https://www.escolasempartido.org/quem-somos/

Fonseca, Selva Guimarães. (2003). *Didática e prática de ensino de História* (8ª ed.). Papirus.

Freire, Paulo. (2001). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. Centauro.

Freire, Paulo. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2021). *Educação como prática de liberdade* (50ª ed.). Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2022). *Pedagogia do oprimido* (81ª ed.). Paz e Terra.

Harvey, David. (2008). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (17ª ed.). Loyola.

Kossoy, Bóris. (2002). *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Ateliê Editorial.

Kossoy, Bóris. (2007). *Os tempos da fotografia: O efêmero e o perpétuo*. Ateliê Editorial.

Kossoy, Bóris. (2020). *Fotografia e História* (5ª ed.). Ateliê Editorial.

Mauad, Ana Maria. (2004). Fotografia e história: possibilidades de análise. In Maria Ciavatta e Nilda Alves (Ed.), *A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação* (pp. 19-36). Cortez.

Mauad, Ana Maria. (2015). Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *Revista História da Educação*, *19*(47), 81-108. https://doi.org/10.1590/2236-3459/47244

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. EPU.

Morais, Ana Meyre de. e Tamanini, Paulo Augusto. (2020). *O ensino e as imagens de violência: Da margem ao protagonismo nos livros didáticos de História*. Pedro & João Editores.

Motta, Marly Silva da. (1992). *A nação faz cem anos: A questão nacional no centenário da independência*. CPDOC.

Oliveira, Paulo César de. e Carvalho, Patricia de. (2007). A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia*, *17*(37), 219-230. https://www.scielo.br/j/paideia/a/wCTvB3PvYqXHvSYDnBSCq6F/?format=pdf&lang=pt

Pina, Rute. (2017, 31 de outubro). Por que as ideias de Paulo Freire ainda incomodam? *Brasil de Fato*. https://www.brasildefato.com.br/2017/10/31/por-que-as-ideias-de-paulo-freire-ainda-incomodam

Pinsky, Carla Basanezzi. (Ed.). (2015). *Novos temas nas aulas de História* (2ª ed.). Contexto.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Pinsky, Carla Basanezzi. e Luca, Tânia Regina de. (Ed.). (2009). *O historiador e suas fontes*. Contexto.

Ribeiro, Márden de Pádua. (2016). Por uma pedagogia crítica. *Ensino em Re-Vista*, *23*(2), 522-547. http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-10

Rio, João do. (1995). *A alma encantadora das ruas: Crônicas*. Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro.

Rodrigues, Rogério Rosa. (Ed.). (2017). *Possibilidades de pesquisa em História*. Contexto.

Rossato, Ricardo. (2008). Práxis. In Danilo Streck., Euclides Redin. e Jaime José Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.) (pp. 325-326). Autêntica.

Saviani, Dermeval. (2009). *Escola e democracia* (41ª ed.). Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (11ª ed.). Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (2021). Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, *13*(3), 170-176. https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177

Seixas, Rodrigo. (2019). A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, (18), 122-138. https://doi.org/10.17648/eidea-18-2197

Sônego, Márcio Jesus Ferreira. (2010). A fotografia como fonte histórica. *Historiae*, *1*(2), 113-120. https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2366/1248

Sontag, Susan. (2004). *Sobre fotografia*. Companhia das Letras.

Souza, Francisco das Chagas Silva., Silva, João Fredson da. e Leite, Maria da Conceição Carlos Leite. (2020). Escolas e professores na berlinda: a extrema direita e o programa escola sem partido. *Revista Labor*, *1*(22), 114-130. https://doi.org/10.29148/labor.v1i22.44040

Silva, Maria Vieira. e Campos, Maria Veranilda Mota. (2021). Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-15. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147002001

Tamanini, Paulo Augusto. e Morais, Ana Meyre de. (2021). Dados de uma atividade pedagógica para a leitura de imagens de violência no Ensino de História. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, *28*, 1-21. https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-39

Weffort, Francisco Correia. (2021). Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In Paulo Freire, *Educação como prática de liberdade* (50ª ed.) (pp. 7-39). Paz e Terra.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Welle, Deutsche. (2021, 19 de setembro). Porque a extrema direita elegeu Paulo Freire seu inimigo. *Poder 360*. https://www.poder360.com.br/brasil/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo-dw/

Zúñiga, Luis Carlos Morales. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea**.** *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2), 1-23. https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons

Doi https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60529
Volumen 25, Número 1, Ens. Cient., ene-abr 2025

Revista indizada en

Distribuida en las bases de datos:

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons